

Roman Dorczak
Uniwersytet Jagielloński

SPECYFIKA ZARZĄDZANIA W EDUKACJI – ROZWÓJ INDYWIDUALNY CZŁOWIEKA JAKO WARTOŚĆ CENTRALNA

Abstract

Specificity of educational management – individual development as a core value

Paper tries to show the specificity of management in education as a separate domain. It postulates to built that specificity finding core values that help to distinguish management in education form other types of management. It then points out at human individual development as core educational value that can be taken as the basis in the process of building the understanding of management in education as specific domain. Main part of the paper describes three different ways of understanding development in developmental and educational psychology and practical consequences for educational management that are connected with those different understandings.

Keywords: educational management, human individual development, core values

Streszczenie

W niniejszym artykule autor podejmuje próbę pokazania specyfiki zarządzania w oświacie jako różnej od innych rodzajów zarządzania. Twierdzi, że specyfikę taką najlepiej odnaleźć, wskazując na centralne wartości, którymi powinny się kierować instytucje edukacyjne. Za kluczową wśród tych centralnych wartości autor uznaje rozwój indywidualny człowieka, a następnie pokazuje, jak różne sposoby rozumienia tej centralnej wartości obecne w psychologii i edukacji mogą prowadzić do różnych konsekwencji w sferze zarządzania szkołami i procesem edukacyjnym.

Słowa kluczowe: zarządzanie w edukacji, rozwój indywidualny człowieka, wartości centralne

Wprowadzenie

Głównym celem artykułu jest pokazanie trudności, jakie napotykają próby stworzenia dziedziny wiedzy określanej jako zarządzanie w oświacie czy też nieco szerzej: zarządzanie w edukacji. Tworzy się ta dziedzina od kilkunastu

sięciu już lat, wyrasta w jakimś sensie z zarządzania jako dyscypliny rozwijającej się w kontekście i w odniesieniu do sfery gospodarczej, jak również z zarządzania publicznego, traktowanego jako nowa, wyodrębniająca się z zarządzania ogólnego subdyscyplina. Wydaje się jednak, że zarządzanie w edukacji ciągle nie może znaleźć swej właściwej tożsamości. Najważniejsze, choć zapewne nie jedyne, źródło tego problemu, jakim jest trudność w precyzyjnym i jednoznacznym określeniu specyfiki zarządzania w edukacji, stanowić będzie główny wątek zawartych w niniejszym tekście rozważań.

Sposoby budowania zarządzania w edukacji

Zarządzanie w oświacie lub w edukacji ciągle jest dziedziną stosunkowo młodą, w związku z tym poszukującą dopiero swojej tożsamości. Jak każdy rozwijający się podmiot, którego tożsamość nie jest jeszcze skryształizowana, narażony jest na różnego rodzaju zagrożenia w swym rozwoju. Wydaje się, że przyjmować one mogą trzy nieco odmienne formy.

Po pierwsze, może to być brak tożsamości skutkujący przyjmowaniem tożsamości innej dziedziny, często narzuceniem tej tożsamości przez inną dziedzinę. Próbę tworzenia tożsamości wiedzy o zarządzaniu w oświacie w ten sposób można by określić jako transfer prosty. Ten sposób patrzenia na zarządzanie w edukacji zakłada, że wiedza o zarządzaniu ma charakter uniwersalny, a teorie i prawa opisane na gruncie zarządzania w sferze gospodarczej można (lub nawet należy) przenosić w prosty sposób na grunt innych dziedzin, takich jak np. sfera instytucji publicznych czy interesująca nas sfera edukacji [Bottery, 1992]. Podejście to traktuje różne sfery publiczne jako swego rodzaju *terra incognita*, stawiając sobie za cel objęcie ich działaniem „naukowego” zarządzania, które od ponad 100 lat buduje uniwersalną wiedzę dotyczącą procesów zarządzania. Myślenie tego typu bardzo mocno widać w koncepcjach, takich jak *New Public Management* [Kožuch, 2006]. Odcisnęło ono mocne piętno na rozwoju myślenia w sferze zarządzania publicznego w ogóle, a w sferze zarządzania w oświacie przyjmowane jest ciągle przez wielu autorów zupełnie bezrefleksyjnie jako oczywistość. Niewątpliwie siła i popularność tego sposobu myślenia związana jest z siłą liberalnych i neoliberalnych koncepcji politycznych, które szczególnie w Polsce okresu transformacji zdobyły w dyskusjach społecznych centralną pozycję. Jest to dla tworzącej się dziedziny zarządzania w edukacji poważny problem, uniemożliwia bowiem pojawienie się teorii i wiedzy pozwalających właściwie uchwycić procesy edukacyjne i zrozumieć kwestie niezbędne dla lepszego zarządzania tymi procesami. Teorie i koncepcje wypracowane w kontekście sfery gospodarczej aplikowane są w sferze edukacji jako jedynie słuszne, menedżerskie podejście, z charakterystyczną dla niego frazeologią wolnorynkową dominującą zarówno w teorii, jak też praktyce zarządzania w oświacie przez ostatnich dwadzieścia parę lat [Szczupaczyński, 2004]. Z problemem takiego prostego transferu spotykamy się w zasadzie w dziedzinie zarządzania

w edukacji najczęściej. Brak zainteresowania kręgów edukacyjnych kwestiami zarządzania oraz „imperialne” skłonności specjalistów od zarządzania ogólnego, którzy w tworzącej się dziedzinie zarządzania w edukacji widzieli – i niestety wciąż widzą – nowy teren ekspansji swych idei, są tego głównymi, jak się zdaje, przyczynami [Dorczak, 2009].

Prosty transfer teorii i wiedzy dotyczących zarządzania z jednej sfery do innej budził u licznych autorów od samego początku wiele wątpliwości. Wskazywał na nie już sam Peter Drucker, który skądinąd był zwolennikiem tezy o uniwersalności wiedzy o zarządzaniu, mówiąc o tym, że przenosząc wiedzę i umiejętności dotyczące zarządzania w jednej organizacji lub sferze do innej organizacji lub sfery, trzeba za każdym razem czynić to z uwzględnieniem specyfiki tej organizacji czy też sfery, gdyż każda organizacja jest nieco inna [Drucker, 1968]. Myślą taką nie zrywał Drucker z uniwersalizmem wiedzy o zarządzaniu, nieco tylko łagodził jego wyraźną sztywność, uznając potrzebę uwzględniania w pewnym zakresie specyfiki organizacji, do której uniwersalną wiedzę chcemy przenosić w toku działań praktycznych.

Idąc za tą myślą, wielu autorów podejmujących kwestie zarządzania w edukacji łagodzi nastawienie typowe dla transferu prostego i twierdzi, że koncepcje teoretyczne i wiedza z dziedziny zarządzania ogólnego mogą być przenoszone na teren organizacji edukacyjnych (podobnie z innymi organizacjami publicznymi) wybiórczo, z uwzględnieniem ich specyfiki [Bottery, 1990; 1992]. Podejście takie, które nazwać by można transferem wybiórczym, zakłada, że wśród koncepcji i teorii powstałych na gruncie nauk o zarządzaniu znajdują się takie, które szczególnie dobrze pasują do organizacji edukacyjnych i te tylko należy przenosić na grunt nowej, tworzącej się dziedziny, jaką jest zarządzanie w edukacji. Do tego typu teorii należy np. koncepcja kultury organizacyjnej, uznawana bardzo często za najlepszy sposób spojrzenia na organizacje edukacyjne [Handy, Aitken, 1986; Augustyniak, 2009; Dorczak, 2009]. Takiemu wybiórczemu transferowi poddaje się też często bardziej szczegółową wiedzę i narzędzia dotyczące praktycznego zarządzania szkołą w różnych obszarach [Fazlagić, 2003]. Szczególnie ten drugi sposób transferu wybiórczego nie wydaje się nazbyt szczęśliwym rozwiązaniem, prowadzi bowiem często do powstania niespójnego obrazu szkoły jako organizacji, która zarządzana jest przy pomocy zestawu mniej lub bardziej pasujących do siebie, powstałych w innym kontekście kawałków wiedzy o zarządzaniu.

Najwłaściwszym jednakże sposobem budowania wiedzy o zarządzaniu w edukacji i opartych o nią działań praktycznych wydaje się próba stworzenia od podstaw specyficznego zarządzania w edukacji, nazywanego też czasem zarządzaniem edukacyjnym, jako dziedziny zupełnie różnej od zarządzania w innych sferach, choć czerpiącej w toku swego rozwoju z dorobku innych teorii i koncepcji zarządzania, bardziej jednak na zasadzie inspiracji niż transferu poszczególnych kawałków lub całej wiedzy o zarządzaniu [Bush, 2010; Łuczyński, 2011a]. Budowanie takiej specyficznie edukacyjnej wiedzy o zarządzaniu oraz podejmowanie praktycznych działań adekwatnych do potrzeb tej dziedziny wymaga określenia specyfiki funkcjonowania organizacji tej sfery.

Specyfika organizacji edukacyjnych i zarządzania w edukacji

Jak już wspomniano, instytucje edukacyjne traktowane są przez wielu zajmujących się w Polsce zarządzaniem w oświacie/edukacji jako organizacje jak każde inne lub przynajmniej jak każde inne organizacje publiczne. Podejście to uznać należy za błędne i poszukiwać sposobów na opisanie specyfiki edukacji jako odrębnej i szczególnej w swej naturze dziedziny. Najlepiej, jak się zdaje, specyfikę organizacji edukacyjnych określa ich główny cel, jakim jest, lub przynajmniej powinien być, wszechstronny rozwój indywidualny człowieka. Pojęcie to zawarte jest i mocno podkreślane od samego jej początku w Ustawie z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, jest także wielokrotnie przywoływane w innych dokumentach określających funkcjonowanie instytucji edukacyjnych powstałych w ostatnich dziesięcioleciach zarówno na gruncie polskim, jak i europejskim [Delors, 1996]. Najwyraźniej postulat ten stawiają psychologowie rozwojowi zajmujący się edukacją z racji swych zainteresowań rozwojem indywidualnym człowieka i czynnikami rozwój ten określającymi [Kohlberg, Meyer, 1993]. Uznając rozwój za prymarny cel każdej instytucji edukacyjnej, postulują oni jednocześnie redefinicję spojrzenia na szkołę i kierowanie nią oraz budowanie specyficznej wiedzy o zarządzaniu edukacją z uwzględnieniem tej centralnej wartości, jaką stanowi rozwój indywidualny jednostki [Jurkowski, 2000; Łuczyński, 2011b]. Ten niewątpliwie słuszny postulat uznania rozwoju za wartość centralną dla organizacji edukacyjnych rodzi jednak dla zarządzania w edukacji poważne problemy, które związane są z niejednoznacznością rozumienia rozwoju indywidualnego człowieka jako zjawiska.

Sposoby rozumienia rozwoju i ich konsekwencje dla zarządzania szkołą

Przyjęcie rozwoju jako centralnej wartości określającej specyfikę edukacji i zarządzania w edukacji nie daje jeszcze ostatecznej odpowiedzi na pytanie, jak zarządzać organizacjami edukacyjnymi i procesami edukacyjnymi toczącymi się w tych organizacjach. Zależy ona w bardzo dużym stopniu od perspektywy teoretycznej, z jakiej na rozwój indywidualny człowieka spojrzymy.

Literatura psychologiczna w obszarze psychologii rozwoju człowieka daje wiele istotnie od siebie różnych odpowiedzi na pytanie, czym rozwój jest i jak w związku z tym można wpływać na ten proces [Kohlberg, Meyer, 1993; Łuczyński, 2010]. Wśród tych różnorodnych teorii rozwoju indywidualnego wyodrębnić można co najmniej trzy podejścia jakościowo wyraźnie od siebie różne.

Pierwsze z nich określić można terminem teorie mechaniczne rozwoju. Widzą one rozwój jako proces prostego przyrostu wiedzy, umiejętności czy też wyuczonych reakcji. Umysł rozwijającej się jednostki jest na początku tego procesu, jak określił to John Locke, *tabula rasa*, a decydującym czynnikiem określa-

jącym jego rozwój są oddziaływania środowiskowe. Najbardziej znaną we współczesnej psychologii koncepcją tego typu jest behawioryzm, traktujący rozwój jako sekwencję następujących po sobie zmian w zachowaniu, które są rezultatem oddziaływania bodźców środowiskowych. Edukacja tak rozumiejąca rozwój powinna polegać na planowaniu, organizowaniu i wywieraniu odpowiednich wpływów środowiska, poprzez stosowanie bodźców zgodnie z prawami psychologii behawiorystycznej. Oddziaływania edukacyjne szkoły organizowane zgodnie z tą wizją rozwoju miałyby polegać na zewnętrznym sterowaniu zachowaniami uczniów w taki sposób, by przyjmowały one postać pożądaną przez organizującego ten proces [Kozielecki, 2000]. Pedagodzy określają ten typ ideologii edukacyjnej ideologią transmisji kulturowej lub przekazu kulturowego [Gutek, 2003; Kohlberg, Meyer, 1993]. Wydaje się, że z racji siły i jednostronności wpływu, jaki mają siły organizujące szkołę na tak rozumiany rozwój, właściwe byłoby określenie tego typu edukacji mianem indoktrynacyjnej. Organizacje edukacyjne przyjmujące taki punkt widzenia na rozwój i działające zgodnie z nim dominują w systemach edukacyjnych na całym świecie. Stosują one najchętniej tradycyjne metody podające, cenią testy jako najlepszy sposób sprawdzenia efektywności nauczania, z łatwością adaptują do swoich celów wiedzę o zarządzaniu powstałą w kontekście organizacji gospodarczych. Widząc proces edukacyjny jako zewnętrze sterowany proces „produkcji” zachowań określonych wobec ucznia przez środowisko zewnętrzne, znakomicie dopasowują się do menedżerskiej frazeologii typowej dla zarządzania ogólnego w wersji, w jakiej najczęściej jest stosowane przez neoliberalnych ideologów w sferze oświaty (czy też szerzej: w sferze publicznej). Podejście, które nazwałem wcześniej transferem prostym, znakomicie idzie w parze z taką wizją edukacji, która traktuje organizacje edukacyjne jak każde inne organizacje. Mamy więc tutaj, zgodnie z postulatem, szukanie specyfiki sfery edukacji, edukację opartą o rozwój jako centralną wartość; jest to jednak edukacja całkowicie pozbawiona rzeczywistego, edukacyjnego sensu związanego z istotą rozwoju indywidualnego człowieka jako procesu autonomicznego.

Drugie z obecnych w psychologii podejść do rozwoju można określić jako teorie dojrzewania. Wśród wielu kierunków psychologicznych widzących rozwój w ten sposób należy wymienić psychoanalizę i psychologię humanistyczną. Zakładają one, że rozwój indywidualny, choć przebiega w kontekście i w interakcji ze środowiskiem, jest procesem niemal całkowicie zdeterminowanym przez czynniki wewnętrzne rozumiane jako naturalnie „dane” jednostce zadatki lub predyspozycje, które w toku rozwoju stopniowo się ujawniają, „dorzewają”, kiedy przychodzi ich naturalna kolej. Oddziaływania środowiska mogą jedynie modyfikować przebieg takiego „naturalnego” rozwoju, tworząc mu lepsze lub gorsze warunki do ujawniania się predyspozycji danych jednostce. Wpływ ten zazwyczaj jest negatywny, jak zauważył to już Jan Jakub Rousseau, bo wypacza naturalne procesy dojrzewania i ujawniania się zdolności jednostki [Gutek, 2003]. Oddziaływania edukacyjne oparte o taki sposób rozumienia rozwoju będą zmierzać do zapewnienia jak najlepszych warunków do identyfikacji, a następnie wspierania naturalnych predyspozycji ucznia oraz rezygnacji z działań w obsza-

rach, w których zdolności i predyspozycji nie stwierdzono. Romantyczna ideologia edukacji – to jedno z określeń tego typu myślenia o szkole, które nawiązuje trochę do faktu, że to Rousseau jest uznawany za ojca takiego myślenia o szkole. Innym z często używanych ostatnio określeń dla tego typu szkoły jest określenie: szkoła terapeutyczna [Gołębniak, 2004].

Edukacja tego typu wymaga indywidualnego podejścia do każdego ucznia, indywidualnie budowanych planów nauczania, indywidualizacji samego nauczania i dopasowanych do tego sposobów badania efektywności nauczania. Czyni to pracę szkoły niezwykle trudną i czasochłonną, co jest zapewne głównym powodem małej popularności tego typu podejścia w szerszej praktyce pedagogicznej. Szkoły oparte o tego typu myślenie o rozwoju istnieją bowiem w różnych systemach edukacyjnych, są jednak zazwyczaj na ich marginesie, traktowane jako niegroźne dla głównego nurtu edukacji eksperymenty. Trudno mówić w kontekście edukacji tego typu o zarządzaniu, gdyż ludzie zajmujący się tym rodzajem edukacji koncentrują się głównie na aspektach pedagogicznych swej pracy. Z pewnością można powiedzieć, że odrzucają oni ideę prostego transferu wiedzy o zarządzaniu i zarządzania szkołą po menedżersku, jednocześnie obce im jest także myślenie o tworzeniu zarządzania specyficznie edukacyjnego, gdyż wcale lub niewiele myślą o potrzebie zarządzania szkołą. Być może najtrafniej przypisać by można tego typu myśleniu edukacyjnemu skłonność do aplikacji w sferze edukacji wiedzy z obszaru zarządzania na zasadzie transferu wybiórczego. Korzysta ono bowiem czasem wybiórczo z idei i koncepcji z obszaru zarządzania, takich jak np. koncepcja kultury organizacji, by lepiej uzasadnić swe alternatywne pedagogicznie pomysły na organizację pracy szkoły [Bottery, 1992]. Idee oparte na rozumieniu rozwoju jako naturalnym procesie dojrzewania i związane z nimi ideologie edukacyjne są – przez swą koncentrację na jednostce – dość pociągające. Nie dają jednak właściwego, jak się zdaje, spojrzenia na rozwój, który jest procesem bardziej złożonym, niż głoszą teorie dojrzewania, szczególnie jeśli chodzi o jego społeczny i interakcyjny charakter, który teorie dojrzewania całkowicie niemal ignorują.

Trzeci ze sposobów rozumienia rozwoju indywidualnego człowieka, określany jako podejście poznawczo-rozwojowe, dostrzega fakt, że rozwój jest oczywiście w pewnym stopniu określany przez środowisko, w którego kontekście się toczy (teorie mechaniczne uznają to za jedyny czynnik determinujący rozwój), jak też przez predyspozycje dane jednostce wraz z jej wyposażeniem genetycznym (to za jedyny czynnik determinujący rozwój uznają teorie dojrzewania), jednak za najważniejszy czynnik rozwoju, pozwalający przekroczyć determinizm dwóch wcześniej wymienionych czynników, uznaje aktywność własną rozwijającej się jednostki. Aktywność ta jest widziana jako siła, która w interakcji z kontekstem środowiskowym (w tym społecznym) i psychofizycznym pozwala jednostce osiągać w jej rozwoju indywidualnym poziomy wykraczające poza ograniczenia tych kontekstów. Podejście to nazywane bywa też czasami konstruktywistycznym, co podkreśla twórczą naturę procesu rozwoju, który pozwala człowiekowi wykraczać poza to, co jest mu dane przez środowisko, w jakim się rozwija, i jego predyspozycje, które „otrzymał” od biologicznych

rodziców [Piaget, Inhelder, 1993]. Takie ujęcie rozwoju prowadzi do rozumienia procesu edukacyjnego jako swego rodzaju interakcji pomiędzy trzema czynnikami – środowiskiem, rozumianym jako oddziaływanie szkoły, predyspozycjami, rozumianymi jako zdolności i mocne strony ucznia, i jego własną aktywnością pozwalającą potencjalnie przekraczać ograniczenia dwóch poprzednich. Rozwój indywidualny człowieka jest tu widziany jako proces ze swej natury autonomiczny. Takie rozumienie rozwoju stanowi inspirację dla nowego myślenia o edukacji, które – jak się wydaje – w trafny sposób postrzega istotę procesów edukacyjnych. Są one, zgodnie z tym rozumieniem, procesem twórczej reinterpretacji rzeczywistości, w której funkcjonują osoby będące częścią tego procesu. Bottery ideologię edukacyjną tego typu określa jako ideologia społecznej rekonstrukcji, podkreślając jej społecznie interakcyjny charakter [Bottery, 1992]. Myślenie edukacyjne tego typu bywa też nazywane teorią demokratyczną edukacji lub teorią dialogu i wymaga od wszystkich stron biorących udział w procesie edukacyjnym równego zaangażowania, czyniąc jednocześnie szkołę elementem życia codziennego i ważnym narzędziem zmiany społecznej, mającej na celu tworzenie warunków do funkcjonowania prawdziwie demokratycznego społeczeństwa [Dewey, 1972]. Takie ujęcie edukacji wiąże się z postulatem zbudowania wiedzy dotyczącej zarządzania organizacjami edukacyjnymi, które odpowiadałoby ich specyfice. Poznawczo-rozwojowe ujęcie rozwoju indywidualnego człowieka, wraz z jego praktycznymi konsekwencjami przedstawionymi powyżej, może stanowić centralny element systemu wartości organizacji edukacyjnych i budowanej na podstawie tego systemu wiedzy w obszarze zarządzania edukacyjnego. Przede wszystkim powinna ona uwzględniać specyfikę procesów edukacyjnych jako takich, które nastawione są na realizację podstawowego celu edukacji, jakim jest wspieranie rozwoju indywidualnego człowieka – rozwoju rozumianego jako proces autonomiczny. Takie rozumienie podstawowego celu edukacji i budowanie zarządzania edukacyjnego na jego podstawie umożliwia zarządzaniu edukacyjnemu czerpanie z zarządzania ogólnego w sposób świadomy i w pełni dojrzały. Nie jest to, tak jak w podejściu nazywanym transferem wybiórczym, czerpanie okazjonalne i niespójne. Idee i teorie, które są inspiracją, są inkorporowane do myślenia o zarządzaniu edukacyjnym tylko wtedy, gdy pozwalają lepiej zrozumieć warunki określające rozwój indywidualny człowieka i lepiej zorganizować procesy wspierające ten rozwój. Teorie wypracowane w obszarze teorii zarządzania są tu przenoszone, jest to jednak transfer refleksyjny, uwzględniający głębszy sens procesów edukacyjnych. Widać taką próbę np. w eksperymentach pedagogicznych inspirowanych się pracami Lawrence’a Kohlberga, które odwołują się do koncepcji kultury organizacyjnej, próbując w jej transformacji widzieć ważny czynnik wpływający na przebieg rozwoju indywidualnego uczniów [Anderson, 1982; Power, Higgins, Kohlberg, 1989]. W obszarze zarządzania w oświacie czy też zarządzania w edukacji prób takiego spojrzenia na zarządzanie organizacjami edukacyjnymi – które uwzględniałoby rozwój rozumiany autonomicznie jako centralną wartość i budowało swą wiedzę jako specyficzną, stosując, jeśli okazuje się to niezbędne, co najwyżej transfer refleksyjny – nie ma zbyt wiele. Częściej spotkamy je w literaturze światowej,

u takich autorów, jak np. Bush lub MacBeath, podkreślających specyfikę przywództwa edukacyjnego koncentrującego się na procesach uczenia się [Bush, 2010; MacBeath, 2009].

Wśród polskich autorów traktujących zarządzanie w edukacji podobnie, na uwagę zasługują koncepcje Jana Łuczyńskiego, który postuluje oparcie zarządzania edukacyjnego o fundament rozwoju indywidualnego jednostki jako centralnej wartości [Łuczyński, 2011a], oraz Grzegorza Mazurkiewicza, który w swych rozważaniach o przywództwie edukacyjnym próbuje budować specyficzną koncepcję przywództwa pasującą do edukacyjnego kontekstu [Mazurkiewicz, 2011].

Zakończenie

Wzrastające znaczenie organizacji edukacyjnych we współczesnym świecie, w którym uczenie się przez całe życie staje się niezwykle ważnym fundamentem zmiany społecznej włączającej coraz to nowe grupy ludzi do procesu budowania demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego, stawia przed nami wymóg zbudowania wiedzy, która umożliwi lepsze zarządzanie działalnością tychże organizacji edukacyjnych. Odbywać się to może, jak przedstawiono w powyższym artykule, na różne sposoby. Nie ulega wątpliwości, że budowanie wiedzy w obszarze zarządzania w edukacji musi odbywać się z uwzględnieniem specyfiki tej sfery, którą określają podstawowe dla tej sfery wartości. Przedstawione w artykule rozważania pokazują, jak proces ten jest trudny i z jakimi problemami próby tworzenia specyficznego zarządzania edukacyjnego mogą się spotkać. Wysiłki te mają też już jednak obiecujące rezultaty w postaci wspomnianych w artykule koncepcji, które pozwalają mieć nadzieję, że rozwój tej ważnej dziedziny będzie postępował z korzyścią dla edukacji.

Literatura

- Anderson C.S. (1982), *The Search of School Climate: The Review of a Research*, „Review of Educational Research”, t. 52, s. 368–420.
- Augustyniak E. (red.) (2009), *Kultura organizacyjna szkoły*, Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne AGH, Kraków.
- Bottery M. (1990), *The Morality of the School: The Theory and Practice of Values in Education*, Cassell Educational Limited, London.
- Bottery M. (1992), *The Ethics of Educational Management*, Cassell Educational Limited, London.
- Bush T., Bell L., Middlewood D. (2010), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Sage, Los Angeles–London–New Delhi.
- Delors J. (1996), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku*, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa.
- Dewey J. (1972), *Demokracja i wychowanie: wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Doroszowa, Ossolineum, Wrocław.

- Dorczak R. (2009), *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne”, nr 2(6), s. 11–26.
- Drucker P. (1968), *The Practice of Management*, Pan, London.
- Fazlagić J. (2003), *Marketingowe zarządzanie szkołą*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Gołębiak B.D. (2004), *Szkola – kształcenie – nauczyciel*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa, s. 96–323.
- Gutek L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Handy Ch., Aitken R. (1986), *Understanding Schools as organizations*, Penguin, Harmondsworth.
- Jurkowski A. (2000), *Ewaluacja psychologiczna oświaty w dobie przemian – postulaty i sugestie*, „Psychologia Rozwojowa”, nr 5(1–2), s. 37–48.
- Kozielecki J. (2000), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa.
- Koźuch B. (2006), *Ewolucja zarządzania organizacjami publicznymi*, [w:] tenże (red.), *Problemy zarządzania organizacjami publicznymi*, Fundacja WZ, Instytut Spraw Publicznych UJ, Kraków, s. 13–25.
- Łuczyński J. (2010), *Rozumienie celów edukacji a ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 73–90.
- Łuczyński J. (2011a), *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Łuczyński J. (2011b), *Zarządzanie edukacją wspierającą rozwój indywidualny uczniów*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa, s. 379–392.
- MacBeath J. (2009), *Connecting Leadership and Learning Principles for Practice*, Routledge, London – New York.
- Mazurkiewicz G. (2011), *Przywódstwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Piaget J., Inhelder B. (1993), *Psychologia dziecka*, tłum. Z. Zakrzewska, Siedmioróg, Wrocław.
- Power C., Higgins A., Kohlberg L. (1989), *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Columbia University Press, New York.
- Szczupaczyński J. (2004), *Edukacja a zarządzanie*, WSH im. A. Gieysztora, Pułtusk.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329).